Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 5 (1983)

Heft: 1

Artikel: Alltagstheorien von Lehrern

Autor: Füglister, Peter / Born, Regine / Flückiger, Verena

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786471

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Alltagstheorien von Lehrern

Peter Füglister, Regine Born, Verena Flückiger, Hans Kuster

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms (NFP) «Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf» (kurz: EVA, abgeleitet von der französischen Bezeichnung des NFP «Education et vie active») beschäftigt sich eine Forschergruppe (1) mit der Ergründung jener Gedanken und Vorstellungen, die sich Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung bei der Gestaltung ihres Unterrichts machen, mit andern Worten: bei ihrem alltäglichen unterrichtlichen Handeln.
Das Projekt hat eine zweifache Zielsetzung: Zum einen geht es darum, Aufschlüsse zu erhalten über Inhalt und Struktur jener Kognitionen, die das unterrichtliche Handeln gestalten oder mit deren Hilfe Lehrer ihr eigenes Handeln oder Handlungen der an ihrem Unterricht beteiligten Personen wahrnehmen und interpretieren.
Zum andern sollen aufgrund der Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Projektarbeit didaktische Anregungen gewonnen und modellhafte Lehr- und Lernmethoden entwickelt werden, mit deren Hilfe in Lehrerbildungskursen Alltagstheorien aktualisiert und für eine systematische erziehungswissenschaftliche Ausbildung fruchtbar gemacht werden können.
In diesem Beitrag stellen die Verfasser und Projektmitarbeiter ihr Forschungskonzept in seinen zentralen Teilen dar. Das Schwergewicht liegt bei der Erläuterung der Theoriebildung und Methodenentwicklung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für ein Forschungsprojekt, dessen Interesse auf den Lehrer als handelndes und seine Handlungen reflektierendes Subjekt gerichtet ist.

1. Zur Situierung des Forschungsprojekts

Seit Mitte der siebziger Jahre, möglicherweise ausgelöst oder verstärkt durch *Lauckens* vielbeachtete Publikation *Naive Verhaltenstheorie* (1974), richtet sich ein deutliches Interesse der psychologisch orientierten Erforschung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern auf deren *subjektive Theorien,* d. h. auf jene verbalisierte Kognitionen, in denen sich die Planung des unterrichtlichen Handelns und die subjektive Deutung des eigenen und/oder fremden Handelns der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen niederschlagen (vgl. Wahl 1976; Wahl, Schlee, Krauth & Mureck, 1979; Wagner, Maier Uttendorfer-Marek & Weidle 1980; Dann, Humpert, Krause, Olbrich, Tennstaedt 1980; Mandl & Huber 1982).
«Von Untersuchungen subjektiver Theorien von Lehrern werden Befunde erwartet, die eine genauere Beschreibung, zufriedenstellende Erklärungen und vor allem erfolgreiche Veränderungen des Alltagshandelns von Lehrern ermöglichen sollen» (Mandl & Huber 1982). Komplementär zum Alltagshandeln steht (für subjektive Theorie) der Begriff der *Alltagstheorie,* generell definiert als «ein auf verbalen Daten beruhendes wissenschaftliches Konstrukt zur Beschreibung von relativ überdauernden, relativ allgemeinen Kognitionen, die wissensmässige Grundlage für die Steuerung von Handlungen durch den Handelnden sind» (Ramseier, 1979, 26).

1.1 Problemstellung und Zielsetzung des Projekts

Alle einschlägigen Untersuchungen – unsere eigene Forschungsarbeit miteingeschlossen – stossen auf die grundsätzliche methodische Schwierigkeit eines verlässlichen Zugangs zu den (von den handelnden Personen verbalisierten) handlungsrelevanten Kognitionen – seien diese nun handlungsleitender (handlungssteuernder) oder lediglich handlungsbegleitender (das effektive Handeln kommentierender oder interpretierender) Art.
Trotz dieser methodischen Probleme und der unterschiedlichen Versuche ihrer wissen-

schaftlichen Bewältigung ist zumindest den schulnahen Forschungsprojekten über Alltagstheorien das ernsthafte Bestreben gemeinsam, die im pädagogischen Feld handelnden Personen und deren *eigene* Theorien ins Zentrum des Forschungsinteresses zu rücken. Diese neuere psychologische Blickrichtung entspricht dem bekannten didaktischen Prinzip vom Abholen des Lernenden bei seinem individuellen Erkenntnis- und Wissensstand. Hier trifft sich denn auch das psychologische Interesse mit dem didaktischen Anliegen des Forschungsprojekts 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln': *Es geht uns darum, Zugänge zu eröffnen (und diese methodisch gangbar zu machen) zu jenen Vorstellungen und Ideen, von denen sich der Lehrer in seinem alltäglichen unterrichtlichen Handeln leiten lässt, um so verlässliche Ankerpunkte zu finden für die in der Lehrergrund- und -fortbildung aufzubauenden oder zu differenzierenden pädagogisch-didaktischen Wissens- und Handlungsstrukturen.*

Ausgangspunkt unseres Forschungsvorhabens ist ein Problem, womit Lehrerbildner bei der Aus- und Fortbildung vor allem erwachsener Lehrkräfte immer wieder konfrontiert werden: Lehrer, und selbst Lehrerstudenten, die noch in ihrer systematischen pädagogischen Ausbildung stehen, richten in sogenannt kritischen Unterrichtssituationen (also dort, wo sie in ihrem unterrichtlichen Handeln vor Entscheidungen gestellt werden) ihr Handeln immer wieder nach ihren «Erfahrungen» aus. Zur Erklärung und Begründung ihres Verhaltens oder des Verhaltens ihrer Schüler greifen sie, ungeachtet der ihnen vermittelten erziehungswissenschaftlichen Theorien, häufig auf ein Wissen zurück, das sie «schon immer gehabt» haben und das, wie es scheint, aus ihrem unverlierbaren persönlichen Erfahrungsschatz stammt. In der institutionalisierten Lehrerbildung manifestiert sich dieses Problem darin, dass das unterrichtliche Handeln des Lehrers von Denkprozessen ge-leitet oder zumindest be-gleitet wird, auf die eine systematische pädagogisch-didaktische Ausbildung sehr oft nur einen geringen Einfluss zu nehmen vermag. Das bedeutet, dass die theoretische Ausbildung wenig – oder zu wenig – fruchtet, wenn sie nicht Rücksicht nimmt auf das bereits vorhandene angestammte ursprüngliche («naive») pädagogische Wissen des auszubildenden Lehrers.

In der Pädagogik wird die hier angesprochene Interferenz von Lehre und Anwendung meist unter dem Etikett «Theorie-Praxis-Problem» diskutiert. In resignativer Haltung wird von seiten des für die berufliche Ausbildung verantwortlichen Lehrerbildners etwa behauptet, für den Schulalltag seien die mehrfach bewährten «Erfahrungen» des Unterrichtspraktikers ohnehin tauglicher als die wissenschaftlichen «Theorien». Gegenüber einem solchen Wissenschaftspessimismus lassen wir einen «Alltagsoptimismus» walten, indem wir für die systematsich-wissenschaftliche Lehrerbildung einen Ansatz bei den *Alltagstheorien des Lehrers* suchen, bei jenen subjektiven Theorien also, die sich anerkanntermassen in vielen Fällen seines alltäglichen Handelns immer wieder bewähren (2). Der Beitrag der wissenschaftlichen Bildung besteht unseres Erachtens darin, dem auszubildenden Lehrer bzw. Lehrerstudenten Gesichtspunkte und Theorien zu liefern oder sie ihm bewusst zu machen, unter denen er sein unterrichtliches Handeln zu reflektieren und in einem grösseren Sinnzusammenhang zu verstehen vermag. Dies mit dem Ziel, ihn zu befähigen, die pädagogische Wirklichkeit mehr und mehr mit eigenen Augen zu sehen und zu deuten und sie aus dieser Sichtweise handelnd zu gestalten.

Unter dieser allgemeinen Zielperspektive verfolgen wir in unserem Projekt nebst der Ermittlung von Grundlagenkenntnissen über alltagstheoretische Wissensbestände bei Lehrern einen erwachsenenbildnerischen Zweck: Die in den Erhebungen gemachten methodischen Erfahrungen und die in den Befragungen gewonnenen alltagstheoretischen Aussagen über unterrichtliches Handeln sollen dem Lehrerbildner Hinweise und Anregungen

geben zur Differenzierung und Individualisierung seines Unterrichts. Als konkreten Beitrag hiezu sehen wir die Entwicklung von 'didaktischen Modellen' vor. Darunter verstehen wir didaktisch begründete modellhafte Lehr- und Lernmethoden, mit denen in Kursen der Lehreraus- und -fortbildung das bei den Kursteilnehmern bereits vorhandene Wissen, mit andern Worten deren pädagogisch-didaktische Alltagstheorien, aufgespürt, besprochen, ergänzt und weiterentwickelt werden können (3).

2. Theoriebildung und Methodenentwicklung

Im folgenden möchten wir einen Einblick geben in das *methodische Vorgehen* sowie in die unsere Projektarbeit begründenden und begleitenden *theoretischen Ueberlegungen.*
Wenn sich unser Forschungsinteresse auf jene Vorstellungen, Begründungen und Ueberzeugungen, die Lehrer bei der Gestaltung bzw. Interpretation von pädagogischen Situationen haben, richtet, hat das sowohl für unsere theoretische Arbeit wie auch für die gewählte Methode Konsequenzen. Dieses dialogische Vorgehen bei der Theoriebildung und Methodenentwicklung möchten wir in der folgenden Darstellung unserer Projektarbeit verdeutlichen.

2.1 Theoretische Annahmen

2.1.1 Wir gehen davon aus, dass pädagogisches *Handeln* und die Interpretation von eigenen und/oder fremden Handlungen *immer theoriegeleitet ist,* unabhängig davon ob die handelnde bzw. die das Handeln interpretierende Person eine systematische pädagogische Ausbildung durchlaufen hat oder nicht (4). Diese subjektiven Theorien – wir nennen sie 'Alltagstheorien über das unterrichtliche Handeln' – gründen in eigenen Ueberzeugungen und persönlichen Erfahrungen des Lehrers. Sie können, in qualitativ und quantitativ unterschiedlicher Ausprägung, von Elementen wissenschaftlicher Theorien durchsetzt sein (5).
Wir anerkennen die *Komplexität der menschlichen Handlungsorganisation* und versuchen sie in der Erhebungs- und Auswertungsmethode zu respektieren.

2.1.2 Die grundlegende Vorannahme unseres Projekts, die wir in unserer Arbeit zwar nicht weiter hinterfragen, die aber in der theoretischen Diskussion keineswegs fraglos und unbestritten dasteht, ist die, dass Menschen Theorien für ihr Handeln haben und diese in Form von Vorstellungen, Zielen und Plänen mit ihrem eigenen Handeln verknüpfen. Jemanden bei seinem Handeln beobachten und ihn bezüglich seiner handlungsgestaltenden Kognitionen befragen, heisst demnach, ihn als *handelndes Subjekt* anzuerkennen. Konsequenterweise hat sich das Forschungsinteresse auf *seine* Ueberlegungen und Vorstellungen zu richten. Wollen wir nun die Theorien der befragten Lehrer erfassen und ihnen nicht unsere Vorstellungen von Unterricht aufdrängen oder suggerieren, müssen Befragungsstrukturen und Auswertungsschemata der Forscher in den Hintergrund treten zugunsten der inhaltlich und formal je unterschiedlichen subjektiven Theorien (6).

2.1.3 Eine weitere wichtige Annahme unseres Alltagstheorieansatzes betrifft die Beziehung Theorie – Handlung. Eine Theorie ist dann eine Alltagstheorie, wenn sie auf das Handeln *gestaltend* einwirkt, wenn sie nicht losgelöst von der Handlung und vom Handelnden entwickelt wird, sondern in einem *direkten Bezug* dazu steht. Bei

der Erhebung ist folglich darauf zu achten, dass die Befragten ihre Theorien zu *ihrem Handeln* mitteilen oder dass sie die von ihnen geäusserten Theorien mit ihrem eigenen Handeln in Verbindung bringen können. Diese enge Verknüpfung soll gewährleisten, dass die Befragten möglichst ihre subjektiven und für ihr Handeln relevanten Theorien äussern und nicht auf die Reproduktion fremder und für ihr eigenes Handeln belangloser theoretischer Erklärungen ausweichen.

2.1.4 Ein weiterer Grundsatz bei der Erhebung von Alltagstheorien zielt auf die *Echtheit.* Die Handlungssituation, über die befragt wird, sollte möglichst authentisch sein. Nur aus realitätsbezogenen Situationen können Ergebisse gewonnen werden, die wiedrum in die Realsituation zurückfliessen und darin fruchtbar werden können. Zwar ist in Beobachtungen und Befragungen diese Echtheit wegen der Anwesenheit eines Aussenstehenden immer gestört. Diese Störfaktoren lassen sich aber durch geeignete Massnahmen bei der Vorbereitung und Gestaltung der Beobachtungs- und Befragunssituation in Schranken halten.

2.2 Methodenentwicklung

Den theoretischen Vorannahmen und Grundsatzentscheidungen entspricht unser methodisches Vorgehen. Wir stellen hier die Methode der Intensivinterviews, eines zentralen Teils unseres Projekts, genauer vor.

2.2.1 Die Intensivinterviews bestehen aus: Kontaktaufnahme, Lektionsaufzeichnung, Selbstkonfrontation und Zweitgespräch.

– Die Kontaktaufnahme

Es lag uns von Anfang an daran, gegenüber allen Beteiligten die Befragungssituation möglichst transparent zu halten. So wurden die von uns in Aussicht genommenen Berufsschullehrer schriftlich über unser Forschungsvorhaben sowie über dessen Zusammenhang im Rahmen des NFP EVA orientiert. Die mündliche oder schriftliche Anfrage zur Mitarbeit enthielt eine genaue Angabe über den zu erwartenden Zeitaufwand, und sie wurde auf eine Art abgefasst, die dem Angefragten ohne weitere Begründung eine Absage erlaubte. Den Zeitpunkt für die Lektionsaufzeichnung und die nachfolgenden Gespräche setzten wir gemeinsam fest. Die Wahl des Lektionsthemas hingegen überliessen wir ganz dem Gutdünken des Lehrers, der sich dabei an seinen normalen Stoff- und Stundenplan halten konnte. (Dies im Sinne der oben postulierten *Echtheit* der Situation.) Bei den meisten stattete jener Projektmitarbeiter, der die Befragung beim betreffenden Lehrer durchführen sollte, zuvor einen Unterrichtsbesuch ab. Spätestens bei dieser persönlichen Kontaktaufnahme musste klar werden, dass unsere Unterrichtsbeobachtung und Befragung weder eine Inspektion noch eine Beurteilung des Lehrers bezwecken wollten. Anderseits vermieden wir es ebenso, in falscher Scheu vor persönlicher Stellungnahme oder aus Furcht vor einer Beeinflussung unserer Untersuchung mit Rückmeldungen so zurückhaltend zu sein, dass es den Eindruck einer psychologisierenden Geheimniskrämerei erwecken musste. In allen Fällen wurden auch die Schulleiter über das Vorhaben (keinesfalls aber über den Inhalt des beobachteten Unterrichts und des Gesprächs!) orientiert.

Diese zeit- und arbeitsaufwendigen Massnahmen sollten nicht nur die Höflichkeitsform wahren; sie dienten ganz bewusst der Vertrauensbildung zwischen Forschern und Unterrichtspraktikern und waren für uns selbst gewissermassen ein Prüfstein für die Ernsthaftigkeit unseres eigenen Anspruchs, jeden Befragten als selbstverantwortlich handelndes Subjekt wahrzunehmen und ihn als solches zu respektieren.

Die Videoaufzeichnung der Lektion

Für die Aufnahme einer Lektion mit der Videokamera begaben wir uns in die gewohnte Umgebung des Lehrers. Die Klasse war jeweils über unsern Besuch orientiert. Der verantwortliche Projektmitarbeiter konnte sich Notizen der Lektion machen, ein zweiter Projektmitarbeiter führte die Kamera. Im Zentrum der Aufnahme standen der Lehrer und seine Aktivitäten, da die Aufnahme vor allem für die nachfolgende Befragung dem Lehrer eine Gedächtnisstütze sein sollte.

- Die Selbstkonfrontation

Möglichst anschliessend an die Lektion, spätestens aber am darauffolgenden Tag, wurde die Selbstkonfrontation durchgeführt. Wir baten den Lehrer, uns das mitzuteilen, was ihm während der Lektion durch den Kopf gegangen war. Wir wiesen darauf hin, dass es nicht um eine Beurteilung der Lektion ginge und machten ihn darauf aufmerksam, dass das Gespräch einseitig von seiner Seite aus zu führen sei und daher für ihn eine etwas ungewohnte Gesprächssituation darstellen würde. Ab hier erfolgte nun die Tonaufzeichnung des Gesprächs. Die ersten fünf Minuten der Lektion wurden ab Video vorgespielt. Sie dienten dazu, den Lehrer an das Bild, den Ton und vor allem an seine Erscheinung zu gewöhnen. Es stand ihm frei, sich bereits jetzt zum Unterricht zu äussern. Weitere sechs Sequenzen waren regelmässig im gleichen zeitlichen Abstand auf die ganze Lektion verteilt. Damit sollte die Lektion als Unterrichtseinheit *und* in ihren einzelnen Phasen erfasst werden. Beim Abspielen dieser Sequenzen hielten wir immer dann an, wenn sich der Lehrer spontan äusserte oder wenn er etwas kommentieren wollte und dies signalisierte. Um das Gespräch in Gang zu halten oder weiterzuführen, nahm der Interviewer Aeusserungen des Lehrers wiederholend, fragend auf; er griff aber sonst thematisch nicht ein. Wir versuchten also, die Themenwahl und das Ausmass des Gesprächs über ein Thema einerseits durch die Handlung in der Lektion (Postulat der Handlungsnähe) und anderseits durch den Entscheid des sich beim eigenen Handeln beobachtenden Lehrers, des handelnden Subjekts also, bestimmen zu lassen und nicht durch ein gezieltes thematisches Interesse unsererseits. Der Befragte sollte die Inhalte seiner Ausführungen sowie den Weg durch die Argumentation selbst bestimmen. Wir folgten den Gedankengängen des Befragten, indem wir eine nicht-direktive Gesprächshaltung einnahmen. Wir übten Zurückhaltung im (Nach-) Fragen und vermieden kritische Bemerkungen, um nicht rechtfertigende Kommentare zu provozieren. Der wiederholte Rückgriff auf die Videoaufzeichnung stellte den ständigen Handlungsbezug her und gab uns am ehesten Gewähr, dass der Befragte sich an jene Ueberlegungen erinnerte und sie nun verbalisierte, die auf seine Handlungsorganisation wirklich gestaltenden Einfluss hatten.
Die ganze Selbstkonfrontation dauerte etwa eine Stunde und wurde durch ein «Gespräch über das Gespräch» auf der Erlebnisebene abgeschlossen.

– Das Zweitgespräch

Nach der Selbstkonfrontation wurde vom Interviewer aufgrund des Tonbands ein Gesprächsprotokoll erstellt. Darauf wurden all jene Stellen bezeichnet, an welchen der Befragte sich so äusserte, dass dahinter grundsätzlichere Ueberlegungen und damit mit grosser Wahrscheinlichkeit Ansätze oder Elemente von weiterführenden Alltagstheorien vermutet werden konnten. Solche Stellen sind etwa spontan geäusserte Bewertungen, Handlungsregeln und Handlungsgrundsätze, Hinweise auf Handlungsentscheidungen und Handlungsalternativen sowie Fragen und Probleme. Diese Stellen wurden nun auf zehn reduziert, die für das Zweitgespräch als Einstichstellen dienen sollten. Das Bestimmen der möglichen Einstichstellen aufgrund der Tonbandaufnahme wurde durch den Interviewer und einen zweiten Projektmitarbeiter, den Kameramann der Videoaufzeichnung, durchgeführt; die Auswahl daraus nahmen diese beiden Personen gemeinsam vor («Dialogkonsens»).

Einige Tage nach der Selbstkonfrontation (spätestens nach 10 Tagen) wurde durch denselben Interviewer das Zweitgespräch mit dem Lehrer durchgeführt. Wir sagten ihm, dass wir nun auf einige Themen, die im Selbstkonfrontationsgespräch aufgetaucht waren, noch vertieft eingehen wollten. Es seien dazu Stellen aus jenem Gespräch ausgewählt worden. Wir baten ihn, sich dazu nach Gutdünken weiter zu äussern. Wir leiteten diese Passagen jeweils ein, indem wir an die Lektionssituation erinnerten, und spielten seine Aussage aus der Selbstkonfrontation ab Tonband vor. Wir baten um einen erklärenden Kommentar. Das nun folgende Gespräch wurde wiederum auf Band aufgezeichnet. Wir griffen auch hier nur wenig thematisch ein, aber wir spielten die Rolle des Warum-Fragers, um seine Begründungen zu erfahren. Dies taten wir auch bei scheinbaren Selbstverständlichkeiten, solange es vom Gesprächsklima her erträglich blieb. Meist reichte als Anstoss aktives Zuhören.

Auch dieses Gespräch dauerte etwa eine Stunde. In den meisten Fällen drängte sich spätestens an dieser Stelle auf, dass nun endlich auch von unserer Seite Meinungen und Begründungen zum Gesehenen und Gehörten abgegeben wurden. Ein Schlussgespräch zwischen Interviewer und Befragtem sollte das Ungleichgewicht der vorausgegangenen zwei Gesprächssituationen etwas ausgleichen (7).

2.2.2 Die Auswertung der Intensivinterviews

– Das Auswertungsmaterial

Als Erhebungsmaterial liegen nun einerseits die Tonbandaufnahmen der Selbstkonfrontation vor, anderseits jene des Zweitgesprächs. Für eine genauere Analyse sind für uns vor allem die Zweitgespräche von Interesse, die tiefer in Begründungszusammenhänge (und damit in Alltags «theorien») führen. Wir betrachten diese als unser hauptsächliches Datenmaterial, wobei Rückgriffe auf Passagen der Selbstkonfrontation durchaus möglich sind. Dieses Auswertungsmaterial der Zweitgespräche steht uns wörtlich transkribiert zur Verfügung; es sind pro Gespräch 30-40 Schreibmaschinenseiten.

– Zugang zum Material

Ausgehend vom Grundsatz, die Befragten als handelnde Subjekte anzuerkennen, überliessen wir im Gespräch mit den Lehrern die thematische Steuerung weitgehend den Befragten. Entsprechend muss nun auch in der Auswertung dieser Grundsatz berücksichtigt werden. Wir bemühen uns deshalb, die Auswertung

so zu gestalten, dass die Themen der Befragten auch wirklich aufgenommen werden können. Wir stellen unsere theoretischen Ueberlegungen beim Sammeln der Themen weitgehend zurück; erst beim Einordnen und Zusammenfassen der aus dem Material gewonnenen Themen kommen unsere eigenen theoretischen Vorstellungen zum Tragen. Wir benötigen also eine Auswertungsmethode, die einerseits dem vorliegenden Material ohne wesentliche Verluste gerecht wird, und die anderseits eine Verarbeitung in der uns geläufigen Begrifflichkeit erlaubt. Als begriffliche Instrumentarien dienen uns in *inhaltlicher* Hinsicht Grundsätze aus unserem eigenen didaktischen Repertoire, die wir *vor* der Durchführung der Intensivinterviews aufgezeichnet haben. Auch wenn wir bestrebt sind, die subjektiven Theorien der befragten Lehrer möglichst original und unbeeinflusst von unseren persönlichen Meinungen zu erheben, wollen wir nicht einem begriffslosen und damit blinden induktiven Vorgehen verfallen. Daher haben wir unsere didaktischen Vorstellungen zum unterrichtlichen Handeln, bezogen auf die drei Bereiche: 'Stoffvermittlung / Stoffaufnahme', 'Motivation', 'Soziale Beziehungen' innerhalb der Projektgruppe dargelegt und sie gewissermassen als gemeinsame Deklaration festgehalten. Somit können unsere didaktischen Grundsätze und Massnahmen den Aussagen der befragten Lehrer gegenübergestellt und mit ihnen verglichen werden. Mit diesem kontrastierenden Verfahren können wir nicht nur Schwergewichte im Auswertungsmaterial feststellen; es lassen sich auch Lücken sowohl beim Befragten als auch beim Befrager (Forscher bzw. Didaktiker) ausfindig machen. Grundsätzlich ist aber auch dieser didaktisch inhaltliche Auswertungsraster grobmaschig gehalten, damit er bezüglich Sprache und Begrifflichkeit für die Aussagen der Befragten offen bleibt.
Die Begriffe *formaler* Art entstammen dem handlungstheoretischen Begriffsrepertoire. Sie dienen einer groben Erfassung der Argumentationsstruktur des Redens über Handlungen. Obwohl wir die formale Analyse in unserem Projekt nicht sehr weit führen können, bedienen wir uns derartiger Begriffe (wie: Handlung, Konsequenz einer Handlung, Begründung, Ziel, Handlungsprinzip) im Sinne formaler Ordnungskategorien.

Die Auswertungsschritte

Die Aufbereitung des Materials erfolgt in zwei Schritten. Der erste Auswertungsschritt zielt auf eine Gliederung und dient damit der besseren Zugänglichkeit der Daten. Zu diesem Zweck erstellen wir sogenannte *Zusammenfassungskarten.* Sie ersetzen das wortgetreue Gesprächsprotokoll, indem etwa redundante Aussagen um Wiederholungen gekürzt werden. Die Zusammenfassungskarten sind jedoch thematisch-inhaltlich und selbst im Wortlaut noch ein vollständiges Abbild des aufgezeichneten Gesprächs. Auf diesen Karten werden zur besseren Kennzeichnung der Argumentationsstruktur formale Handlungskategorien (handlungstheoretische Begriffe) eingesetzt. Dadurch erfährt das Material eine gewisse Veränderung durch den ordnenden Interpreten.
Der zweite Auswertungsschritt dient dem Zusammenstellen der von den Befragten geäusserten Themen. Auf sogenannten *Themenkarten* wird aufgrund der zuvor erstellten Zusammenfassungskarten zusammengetragen, was der Befragte zu einem bestimmten, in dieser Gesprächssequenz zentralen Thema sagt. Die Themenkarten enthalten also eine Auswahl und Zusammenstellung der Aeusserungen des Befragten. Sie dienen als Grundlage für eine inhaltliche Zusammen-

fassung der Hauptthemen der Gespräche. Auch hier gilt der Grundsatz, dass die Themen in der Sprache der Befragten zu formulieren sind. Dabei lassen sich ein Einfluss unserer Vorstellungen über theoretische Zusammenhänge und ein Eingriff durch unsere didaktische Sprache nicht vermeiden. Diese ordnenden Massnahmen sind in diesem Stadium der Auswertung wegen der Lesbarkeit und im Hinblick auf eine weitere Bearbeitung des Befragungsmaterials unerlässlich.
Alle diese Auswertungsschritte werden durch zwei Projektmitarbeiter vorgenommen. Der eine ist dabei hauptverantwortlich, der andere begleitet dessen Arbeit durch Vorbereitung, Ergänzung und Kontrolle.
In der nun folgenden Phase der Auswertung, in der die so gesammelten Themen in grössere Themenkreise eingeordnet werden, orientieren wir uns an den zuvor von uns umschriebenen didaktischen Bereichen (vgl. oben). Ziel der Auswertung ist eine zusammenhängend formulierte Darstellung der Alltagstheorien der Befragten zu bestimmten didaktischen Themen. Dabei interessieren uns die Befragten in erster Linie als Gruppe; das Material ist aber jederzeit auch nach einzelnen Individuen auswertbar. Eine quantitative Auszählung der Einzelaussagen ist für unsere Zielsetzung kaum von Bedeutung. Hingegen interessiert im Hinblick auf die aus der Untersuchung für die Lehrerbildung zu ziehenden Konsequenzen, bei welchen didaktischen Themen sich mehr oder weniger differenzierte Aussagen häufen und wo bei den Befragten allenfalls Leerstellen im Sinne von «weissen Flecken auf der kognitiven Landkarte» sind. Sowohl ein positiver als auch ein negativer Befund bezüglich Vorhandensein von Alltagstheorien vermögen Hinweise zu geben auf Ansatzpunkte für eine systematische Lehrerbildung, die vom je aktuellen Stand und der individuellen Ausprägung der subjektiven Theorien der Kursteilnehmer auszugehen versucht.

3. Kritische Bemerkungen zum gewählten theoretischen und methodischen Ansatz des Projekts 'Alltagstheorien'

'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln' heisst der Arbeitstitel des hier in seinem aktuellen Stand referierten Forschungsprojekts. Wir möchten rückblickend die wesentlichen Akzente nochmals hervorheben, die wir in unserem Forschungskonzept gesetzt haben.
Forschungsgegenstand ist der Lehrer als *handelndes Subjekt.* Wir betrachten und beobachten ihn in *seinem* unmittelbaren Tätigkeitsfeld, in einer von ihm für und mit seinen Schülern gestalteten *Unterrichtsstunde* (Videoaufzeichnung). Wir gehen also von einer pädagogischen Situation aus, die – abgesehen von den durch die Anwesenheit von Beobachtern bedingten Störungen und den möglicherweise dadurch verursachten Verzerrungen der Normalsituation – seinem alltäglichen Handeln im Kontext mit Personen (Schülern) und Sachen (Lehrinhalten, Unterrichtsthemen) entspricht. Durch den Entscheid, ihm bei seinem *unterrichtlichen Handeln* – und nicht bei isolierbaren Elementen seines Lehrverhaltens, etwa beim Erklären oder Veranschaulichen oder Fragestellen – zu begegnen und ihn mit *seinem* selber geplanten und eigenverantwortlich gestalteten Handeln zu konfrontieren (Selbstkonfrontation), begeben wir uns mitten in die Komplexität menschlicher Handlungsorganisation. Da wir weder nach kausal verknüpften Verhaltensketten suchen noch Verhaltensmodifikationen des Lehrers im Sinn haben, sondern uns für die – wie wir annehmen – theoriegeleitete Organisation des (unterrichtlichen) Handelns

interessieren, können wir uns nicht in reduktionistischer Absicht auf ausgewählte und von uns zuvor thematisch festgelegte Verhaltensaspekte beschränken. Unser Forschungsinteresse zielt letztlich auf das *handlungssteuernde Denken,* wir fragen also nach dem das Verhalten übergreifenden und es überdauernden Gestaltungsmoment des menschlichen Handelns, um von da her zu seiner kognitiven Grundlage vorzustossen.
Analog zu unserer Forschungsarbeit sind wir auch in diesem Bericht von einer Definition ausgegangen, wonach die *Alltagstheorie* als «wissensmässige Grundlage für die *Steuerung* von Handlungen durch den Handelnden» charakterisiert wird (vgl. Kp. 1). Wenn wir an dieser Stelle und in der aktuellen Projektphase der Auswertung des Befragungsmaterials die erhobenen Kognitionen etwas vager und allgemeiner als handlungs*gestaltend* bezeichnen, wollen wir damit unserer Skepsis Ausdruck verleihen, die bereits beim Studium der einschlägigen Forschungsliteratur aufgekommen ist und sich bei der Erhebung und Analyse der subjektiven Theorien zunehmend verstärkt hat. Wir zweifeln daran, ob es uns überhaut gelingen mag, bis zu den handlungs*steuernden* Kognitionen vorzudringen. Jedenfalls haben wir kein sicheres Kriterium zur eindeutigen Unterscheidung der erhobenen Kognitionen in handlungs*leitende* (handlungssteuernde) und handlungs*begleitende* (das effektive Handeln kommentierende, interpretierende oder rechtfertigende). Dennoch sind wir überzeugt, dass in dem durch unsere Befragungsmethode erhobenen Grundbestand von subjektiven Theorien alltagstheoretische Elemente enthalten sind, die die Funktion von Organisationsprinzipien des menschlichen bzw. hier im speziellen des unterrichtlichen Handelns eines Lehrers haben.
Auf dem Hintergrund dieser theoretischen Ueberlegungen dürfte nun auch das von uns für die Intensivinterviews entwickelte zweistufige Verfahren (1. Selbstkonfrontation, 2. Zweitgespräch) einsichtiger geworden sein. Mit diesem methodischen Vorgehen versuchen wir, dem zu erwartenden Unterschied zwischen den Gedanken, die im Augenblick der Handlung aktualisiert waren, und den dahinter liegenden Begründungszusammenhängen, die nicht unbedingt bewusst waren, wohl aber aktualisiert werden können, Rechnung zu tragen.
Der Verzicht auf das Nachfragen nach Begründungszusammenhängen in der Selbstkonfrontation verhilft auch dazu, dass die Befragten in Gedanken ganz in ihrer Lektion bleiben können und nicht daraus heraus in allgemeiner Ueberlegungen gerissen werden. Dieses «sanfte» Vorgehen entspricht eher einem *Gespräch* über Unterricht als einer (im wissenschaftlich engen Sinn des Wortes verstandenen) Unterrichts*analyse* und kommt somit dem beobachteten und befragen Lehrer als ganzheitlich wahrgenommene Person entgegen.
Wir betonen mit diesem Hinweis noch einmal (vgl. 2.1) die für unsere Projektarbeit wegleitende wissenschaftstheoretische und -ethische Grundentscheidung und Grundhaltung, nämlich die Befragten in jedem Fall und in jeder Phase unseres Vorgehens als *handelnde Subjekte anzuerkennen. In methodischer Konsequenz bedeutet das, dass Richtung und Tiefe und (im vorgegebenen Rahmen) auch die Dauer der Gespräche bei den zwei Intensivbefragungen vom Befragten selbst bestimmt* werden.
Eine mittelbare Konsequenz daraus ist schliesslich unser Verzicht auf eine Grossbefragung mit Hilfe halbstandardisierter Fragebogen. Derartige Frageinstrumente vermögen das direkte Gespräch nicht zu ersetzen, und sie verunmöglichen somit auch den Rückgriff auf das eigene Handeln und damit den (wahrscheinlichen) Zugang zu den das eigene Handeln gestaltenden Kognitionen (8).
Unsere theoretischen Vorentscheidungen und das ihnen entsprechende methodische Vorgehen mögen aus einer dem streng analytischen Wissenschaftsverständnis verpflichte-

ten Sichtweise als «subjetivistisch» und «normativ» erscheinen. Wir sind uns auch bewusst, dass die von uns entwickelte Befragungsmethode leicht in die Problematik der Introspektion geraten kann. Wir meinen aber – und das ist unter anderem auch die Absicht dieses Berichts –, dass wir uns in jeder Phase unserer Projektarbeit Rechenschaft darüber geben, ob und inwieweit Theoriebildung und Methodenentwicklung (noch) in Einklang stehen und auf das Ziel ausgerichtet sind, Alltagstheorien von Lehrern über ihr unterrichtliches Handeln zu erheben und daraus didaktische Konsequenzen für die Lehrerbildung zu ziehen. Vielleicht sind gewisse analytische «Unschärfen» der Preis für ein Forschungskonzept, das auf ein *handelndes Subjekt* ausgerichtet ist und in dem die mit der Handlungssituation verbundene *Komplexität* grundsätzlich anerkannt wird und demzufolge das Handeln und Denken der befragten Personen, ungeachtet methodologischer oder forschungsstrategischer Schwierigkeiten, nicht vorschnell auf einseitig ausgesuchte «interessante» Facetten reduziert wird. Oder einfacher und deutlicher ausgedrückt: Wir anerkennen im Lehrer, auch dann, wenn er zum Forschungs-Objekt wird, den selbstverantwortlich handelnden Menschen und respektieren ihn in allen Phasen unserer Projektarbeit als Gesprächs-*Partner,* der grundsätzlich fähig ist, sein eigenes Handeln zu reflektieren und diese Gedanken – wenn auch in eigener Sprache und bisweilen in einer eigenwilligen Begrifflichkeit – in Worte zu fassen. Oder noch prägnanter gesagt: Das Forschungsprojekt 'Alltagstheorien' ist ein ernsthafter Versuch, den Lehrer «beim Wort» – und zwar bei *seinem* eigenen – zu nehmen.

Théories subjectives, journalières des maîtres

Dans le cadre du programme national de recherche EVA («Education et Vie Active»), un groupe de recherche s'emploie à déterminer les idées et concepts qui guident les enseignants des écoles professionnelles dans les situations qu'ils rencontrent journellement.
Ce projet comporte deux objectifs. Il vise d'abord à collecter des renseignements sur la teneur et la structure des cognitions qui influencent l'acte d'enseigner ou permettent au maître de percevoir et d'interpréter ce qui se passe entre l'enseignant et les élèves. Le second objectif, en partant des découvertes et expériences issues du projet, consiste à dégager des suggestions didactiques et à développer des modèles d'enseignement et des méthodes d'apprentissage. Ceci devrait éclairer les théories subjectives que les futurs enseignants appliquent spontanément dans leurs actions journalières et donner naissance à un entraînement systématique à l'éducation.
Dans cet article, les auteurs présentent leurs concepts principaux de recherche en mettant l'accent sur le développement de théories et de méthodes, ainsi que sur les conséquences qui en découlent. L'accent est toujours mis sur le maître en tant que sujet, un sujet qui agit et réfléchit sur ses actions.

Everyday theories of teachers

As part of the national research project EVA («Education et vie active») a research group (1) is trying to look into the thoughts and concepts that guide actual teaching of instructors in vocational schools. That is, what personal theories direct teacher's behaviour in everyday situations.

There are two aims in this project: One is, to elucidate the contents and the structure of cognitions that either influence teaching, or that help to perceive and interpret that which is going on between the teacher and the pupils. The second aim is to employ such experiences and understanding of the project to gain didactic insights and to develop models of teaching and learning methods. This should help to make students in teacher's training aware of their everyday theories and to go on from there with systematic educational training.
In this article the authors present their central research concepts. Special emphasis is on the development of theories and research methods as ths research is concerned with the teacher as a subject, a subject that acts and reflects upon his actions.

ANMERKUNGEN

(1) Initiant und Leiter des Projekts 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln' ist Dr. Peter Füglister, Dozent für Erziehungswissenschaft am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Bern. Als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wirken mit: Regine Born, lic. phil., Verena Flückiger, lic. phil. und Hans Kuster, dipl. LSEB. Alle vier Personen sind mit je 50% ihrer Arbeitskraft am Forschungsvorhaben beteiligt; mit ihrer restlichen Arbeitskapazität sind sie ganz oder teilweise in der Lehrer- bzw. Erwachsenenbildung engagiert. Das Projekt läuft seit April 1980 und dauert bis Mitte 1983, wobei eine anschliessende Umsetzungsphase durch die gleiche Projektgruppe vorgesehen ist. Dem Projekt steht ein Kredit von Fr. 449 249.– zur Verfügung.

(2) Die Bewährungs-Probe subjektiver Unterrichtstheorien kann sehr unterschiedlicher Art sein. Dem einen Lehrer genügt die blosse Feststellung, dass «es funktioniert»; ein anderer überdenkt seine Unterrichtspraxis, indem er etwa Absicht und Erfolg miteinander vergleicht und daraus für seine künftige Handlungsplanung Schlüsse zieht. Grundsätzlich wollen wir anerkennen, dass – analog zum Erziehen ganz allgemein – unterrichtliches Handeln *vor* jeder systematisch-theoretischen Ueberlegung geschieht und in aller Regel auch gelingt. Es ist nicht unsere Absicht, dieses Gelingen in Zweifel zu ziehen, sondern wir möchten es, im guten Sinne des Wortes, überall dort *in Frage stellen,* wo uns in didaktischer Absicht ein Nach-denken selbst über alltägliches Unterrichtsgeschehen angezeigt und fruchtbar erscheint.

(3) Die Entwicklungstendenz dieser didaktischen Modelle haben wir anhand von drei Beispielen skizziert in einem Kurzbeitrag anlässlich der EVA-Orientierungsveranstaltung vom 8. Januar in Bern (vgl. 'bulletin eva' 3/1982, 20-25). Weitere Hinweise finden sich ferner in Kapitel 4.2 unseres Zweiten Zwischenberichts zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds vom 12.5. 82 (Füglister, Born, Flückiger & Kuster 1982a und 1982b).

(4) Diese Breite und Offenheit bezüglich der pädagogisch-didaktischen Ausbildung ist im Projekt 'Alltagstheorien' insofern gewährleistet, als sich unsere Untersuchung auf *Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung* bezieht. In dieser Lehrergruppe finden sich – angefangen vom Berufsmann mit einem kleinen Lehrauftrag an einer Berufsschule über den Lehrerstudenten in der Ausbildung bis hin zum hauptamtlichen Fachlehrer mit langjähriger Unterrichtserfahrung – Personen ohne bzw. mit sehr unterschiedlicher pädagogischer Ausbildung.

(5) Wir setzen den Begriff 'Alltagstheorie' nicht gleich mit 'naivem' un- oder vorwissenschaftlichem Wissen.

(6) Im Hinblick auf die zu erwartende Vielfalt der Aussagen über unterrichtliches Handeln und aus dem Bedürfnis, uns selbst eine gewisse Uebersicht zu verschaffen, entwickelten wir in der Vorphase der eigentlichen Erhebung aufgrund unserer eigenen Vorstellungen von Unterricht einen *Ordnungsraster,* in dem wir einerseits die im Unterricht agierenden Personen (Lehrer, Schüler), das aktuelle Unterrichtsgeschehen (Unterricht) sowie die äussern Einflüsse auf Lehrer, Schüler und Unterricht (Einflüsse von aussen) und anderseits drei Aspekte (nämlich Stoff-Vorbereitung, Stoff-Darbietung und -Aufnahme / Motivation / Soziale Beziehungen) lokalisierten. Zur inhaltlichen Verfeinerung und praxisnahen Ausgestaltung dieses groben Kategoriensystems führten wir mit zwei Klassen von Berufsschullehrerstudenten im ersten Monat ihrer Ausbildung am SIBP je eine *Befragung über ihre Vorstellung von* (gutem und schlechtem) *Unterricht* durch. Die fünf Hauptfragen thematisierten persönliche Erfahrungen als Berufsschüler sowie Vorstellungen über Lehren und Lernen aus der Sicht des Lehrers. Die zwei Befragungen wurden mit je einer Ingenieur- und einer Meister-Klasse, aufgeteilt in vier Gruppen, teils mündlich, teils schriftlich, durchgeführt. Im Sinne einer vertrauensbildenden Massnahme ging den Befragungen je ein halbtägiges Kontaktseminar mit den beiden neuen Klassen voraus, an denen sich alle vier Projektmit-

arbeiter beteiligten. Bei der Zuordnung des Befragungsmaterials in das Kategoriensystem verfeinerte sich letzteres in einen Raster von rund 160 Kategorien, die sich ihrerseits 21 Oberkategorien zuordnen lassen. Eine Detailauswertung dieser Daten ist nicht vorgesehen. Mittels der Befragungen wollten wir uns – gleichsam einer Erkundungsreise in eine noch unerforschte didaktische Landschaft – eine möglichst realitätsnahe Vorstellung verschaffen über die im berufspädagogischen Feld zu erwartenden Aussagen über unterrichtliches Handeln. Es ging uns in diesen vorbereitenden Projektarbeiten auch darum, uns in die didaktische Sprache und Ausdrucksweise des Berufsschullehrers einzulesen, um so *seiner* Sicht von Unterricht möglichst nahe zu kommen.

(7) Bis zum jetzigen Zeitpunkt (Sommer 1982) sind insgesamt 19 derartige Intensivinterviews durchgeführt worden und zwar an verschiedenen Berufsschulen der deutschsprachigen Schweiz.

(8) Auch wenn diese Befragung von unterrichtsnahen Situationsbeschreibungen ausginge, wären es nicht von den jeweiligen Befragten *selbst* gelebte Situationen. Wir würden riskieren, dass die Befragten nicht *ihre* Alltagstheorien zu *ihrem* eigenen Handeln äussern würden, sondern irgendwelche Theorien reproduzierten. Eine breite Befragung ohne persönlichen Handlungshintergrund wäre demnach ein methodischer Rückschritt.

LITERATUR

Dann, H.-D., Humpert, W., Krause, F., Olbrich, C. & Tennstaedt, K.-C.: Alltagstheorien und Alltagshandeln. Ein neuer Forschungsansatz zur Aggressionsproblematik in der Schule. In: Hilke, R. & Kempf, W.: Aggression. Naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Perspektiven in der Aggressionsforschung. Bern, 1980.

Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H.: Alltagstheorien aufspüren und weiterentwickeln. In: bulletin eva, 3, 1982, 20 - 25 (a).

Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H.: Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Zweiter Zwischenbericht an den Schweizerischen Nationalfonds. Bern, 1982 (b).

Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart, 1974.

Mandl, H. & Huber, G. L.: Subjektive Theorien von Lehrern. Forschungsbericht 18. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1982.

Ramseier, E.: Alltagstheorien über Mutter-Kind-Interaktionen. Versuche zur Auswertung von Handlungsinterpretationen. Bern, 1979.

Wagner, A., Maier, S., Uttendorfer-Marek, I. & Weidle, R.: Kognitive Verwirrungen bei Lehrern und Schülern im Unterricht. PH Reutlingen, 1980.

Wahl, D.: Naive Verhaltenstheorien von Lehrern. Projektbericht Nr. 1. PH Weingarten, 1976.

Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Zwischenbericht der Projektarbeit. PH Weingarten, 1979.